

Winkler, Michael

Über das Pädagogische an der Antipädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 1, S. 65-76



Quellenangabe/ Reference:

Winkler, Michael: Über das Pädagogische an der Antipädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 1, S. 65-76 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143389 - DOI: 10.25656/01:14338

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143389>

<https://doi.org/10.25656/01:14338>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 31 – Heft 1 – Februar 1985

I. Thema: Rückblick auf die Reform

- | | |
|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ANDREAS FLITNER | Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform 1 |
| WILL LÜTGERT | Programme der Curriculumrevision im Spannungsfeld wissenschaftlicher, politischer und unterrichtspraktischer Ansprüche 27 |
| MANFRED PRENZEL/
ALFRED HEILAND | Reformieren als rationales Handeln. Wissenschaftliche Grundlagen der Bildungsreform 49 |

II. Diskussion

- | | |
|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| MICHAEL WINKLER | Über das Pädagogische an der Antipädagogik 65 |
| ANDREAS GRUSCHKA | Von SPRANGER zu OEVERMANN. Über die Determination des Textverstehens durch die hermeneutische Methode und zur Frage des Fortschritts innerhalb der interpretativen Verfahren der Erziehungswissenschaft 77 |
| HARTMUT TITZE/
AXEL NATH/
VOLKER MÜLLER-BENEDICT | Der Lehrerzyklus. Zur Wiederkehr von Überfüllung und Mangel im höheren Lehramt in Preußen 97 |

III. Besprechungen

- | | |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| HANS SCHIEFELE | HANS AEBLI: Zwölf Grundformen des Lehrens. Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage 127 |
| JÜRGEN DIEDERICH | KARL ASCHERSLEBEN: Didaktik 129 |
| JÜRGEN DIEDERICH | KLAUS PRANGE: Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer 133 |
| WOLFGANG KLAFKI | EWALD TERHART: Unterrichtsmethode als Problem 137 |

HARTMUT WOLF/
KLAUS HURRELMANN

HEINZ-HERMANN KRÜGER/RAINER LERSCH: Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns 143

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 149

Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ 151

Contents

I. Topic: Educational Reform and Retrospective

ANDREAS FLITNER Justice as a School Problem and as an Issue of Educational Reform 1

WILL LÜTGERT Programs of Curriculum Revision under Conflicting Scientific, Political, and Educational Demands 27

MANFRED PRENZEL/
ALFRED HEILAND Reform as Rational Practice: The Scientific Basis of Educational Reform 49

II. Discussion

MICHAEL WINKLER On the Pedagogical Aspects of „Antipedagogics“ 65

ANDREAS GRUSCHKA From SRANGER to OEVERMANN: Hermeneutical Methods as Determinants of the Understanding of Texts. (On the Progress made by Hermeneutics in the Interpretative Methods of Educational Science) 77

HARTMUT TITZE/
AXEL NATH/
VOLKER MÜLLER-BENEDICT On the Supply and Demand Cycle in the Teaching Profession in Prussian Secondary Schools 97

III. Book Reviews

IV. Documentation

New Books

Format Requirements of Manuscripts To Be Submitted for Publication in the „Zeitschrift für Pädagogik“

Über das Pädagogische an der Antipädagogik

Zusammenfassung

Angesichts der wachsenden Aufmerksamkeit, die der „Antipädagogik“ von seiten der Erzieher und Lehrer entgegengebracht wird, treibt der Aufsatz nicht nur die Kritik an ihr – beispielsweise am antipädagogischen Therapiebegriff – voran. Vielmehr versucht er aufzuzeigen, daß die implizite Pädagogik der Antipädagogik Defizite ausfüllt, welche in der Ausbildung von Lehrern und Erziehern entstanden sind, die von der modernen sozialwissenschaftlich ausgerichteten Erziehungswissenschaft bestimmt ist. Die Antipädagogik befriedigt so das Bedürfnis nach einer Orientierung für das pädagogische Handeln.

Der Platz zwischen den Stühlen ist unbequem. Aber in der Auseinandersetzung mit jenen Strömungen, die sich selbst „Antipädagogik“ oder neuerdings „Freundschaft mit Kindern“ nennen (vgl. VON SCHOENEBECK 1982), wird man nahezu zwangsläufig in eine Situation gedrängt, die es nicht so recht gestattet, sich komfortabel auf der einen oder der anderen Position niederzulassen. Zustimmung muß man ja den Vorhaltungen, daß, was in den pädagogischen Einrichtungen geschieht, häufig genug das Prädikat „Schwarze Pädagogik“ verdient. Wer mag die Verhältnisse noch als „licht“ und „freundlich“ bezeichnen, wenn Lehrer (sicher aufgrund von ministeriellen Verfügungen, zugleich schon wie selbstverständlich) Sorge haben, der Schnitt einer eben korrigierten Schulaufgabe könnte zu gut ausgefallen sein? Und recht betrachtet kann man der Überlegung, daß noch der humanste pädagogische Entwurf sich historisch in sein Gegenteil verkehrt und pervertiert hat, die Plausibilität nicht absprechen (vgl. HERRMANN 1982). Man muß ohnedies eingestehen, daß so manches, was aus historischen und aktuellen pädagogischen Werken in kritischer Absicht zitiert wird (vgl. z. B. RUTSCHKY 1977), selbst dann noch fragwürdig erscheint, wenn man den Kontext wieder zurechtrückt. Schließlich kann man sich der Einsicht nicht entziehen, daß der Rekurs auf die Tradition des Erziehungsdenkens, der in der Blütezeit geisteswissenschaftlicher Pädagogik den Legitimationsbedarf von Erziehern und Lehrern noch hinreichend befriedigte und ihr Selbstverständnis sicherte, heute kaum noch möglich ist. Diese Tradition ist selbst den erziehungswissenschaftlich Ausgebildeten oft nicht mehr bekannt; zudem scheint umstritten, ob man ihr Vertrauen schenken soll. Um Hilfe gebeten, läßt einen die eigene Disziplin im Stich.

Muß man also die antipädagogische Konsequenz teilen und die Erziehung oder wenigstens die „pädagogische Ambition“ – sofern es je eine gab – abschaffen? Tatsache ist zunächst, daß nicht wenige diese Konsequenz ziehen. Und sie folgen nicht bloß einer modischen Attitüde, sondern werden von ihrer Not mit der eigenen pädagogischen Praxis bewegt. Sie machen den Schritt zur Antipädagogik selbst auf die Gefahr hin, ein zentrales Moment ihrer beruflichen Identität zu verlieren: Sie stellen ihre Professionalität als Pädagogen zur Disposition. Darin liegt, wie gegenüber einer philologisch akzentuierten Kritik an der Antipädagogik zu Recht moniert wurde, die eigentliche Herausforderung zu einer erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung (vgl. ZIMMERMANN 1984, S. 65).

Aber vielleicht entrichten die meisten Anhänger der Antipädagogik gar nicht diesen Preis, weil sie nicht über das nötige Kapital verfügen. Mehr noch: Erhalten sie vielleicht von dieser erst die Substanz ihrer pädagogischen Professionalität, obwohl sie dies weder bemerken noch, wiese man sie darauf hin, für sich gelten lassen? Tatsächlich hat, wer etwa als Sozialpädagoge oder in der Erwachsenenbildung auf offenes, angebotsorientiertes und experimentierendes Handeln angewiesen ist, angesichts der antipädagogischen Theoreme ein seltsames Gefühl des *Déjà vu*, insbesondere dann, wenn er ein wenig mit der klassischen pädagogischen Tradition vertraut ist: Gewiß, die Begrifflichkeit hat sich verändert, die Radikalität des Angriffes auf Erziehung irritiert nicht nur in ihrer Einseitigkeit, sondern auch in ihrer gedanklichen Flachheit (vgl. FLITNER 1982; LEHMANN/OELKERS 1981; WINKLER 1982). Dennoch: jenseits der definitorischen Neueinführungen (ein Hauptgeschäft der hiesigen Antipädagogen, die, den Sekten gleich, ihre Domäne durch eine eigene Sprache hermetisch abriegeln) drängt sich immer wieder der Eindruck auf, daß es sich dort, wo das Vorgetragene fesselt und fasziniert, um Sachverhalte und Überlegungen handelt, die in der theoretischen Pädagogik als „einheimisch“ galten, bevor diese sich in eine unübersehbare Zahl zusammenhangloser Disziplinen auflöste. Und heute ermöglichen vielleicht jene Überlegungen als eine verborgene Tiefenstruktur die pädagogische Auseinandersetzung trotz allem; von BRAUNMÜHLS Konzept einer offenen Zukunft des Kindes ist ja beispielsweise auch schon bei SCHLEIERMACHER und MAKARENKO zu finden.

Vermutlich läßt sich dieser pädagogische Zug an der Antipädagogik auf die auch von ihr nicht zu umgehende Tatsache zurückführen, daß wir nicht *nicht* erziehen können (vgl. OELKERS/LEHMANN 1983, besonders S. 126 ff.). Das Interesse an der Antipädagogik ist mit diesem Hinweis auf die List der Vernunft aber noch nicht interpretiert. Man muß das Problem schärfer fassen: Als These zugespitzt läßt sich behaupten, daß das Interesse an der Antipädagogik keineswegs dem in seiner Naivität leicht zu durchschauenden Programm einer Abschaffung von Erziehung gilt. Im Gegenteil: Die Anziehungskraft der Antipädagogik geht von ihren *pädagogischen* Grundzügen aus¹. Nicht nur, daß sich in ihrem Zentrum, möglicherweise als „frei flottierende Ideen“ (TERHART 1983, S. 27), traditionelle pädagogische Überlegungen wiederfinden; vielmehr führt die Antipädagogik auch in eine pädagogische Denkform ein. Sie vermittelt eine Haltung, die unter dem Begriff der „pädagogischen Idee“ in der Reformpädagogik und der sozialpädagogischen Bewegung der zwanziger Jahre inhaltlich bestimmt worden ist und damals selbstverständlich war, die den Erziehern Selbstvertrauen und zugleich Offenheit für die gegebenen Situationen jenseits erziehungstechnischer Regelung ermöglichte.

I

Ein erster Beweis für die Gültigkeit dieser These ist der Begriff „Unterstützung“, den die antipädagogische Literatur sich inzwischen durchgängig zur Beschreibung ihres Handelns zu eigen gemacht hat. „Unterstützen statt erziehen“ fordert beispielsweise VON SCHOENEBECK schon im Titel seines Buches. Natürlich erscheint dies paradox, wenn man in der pädagogischen Theoriengeschichte geschult ist. Daß man an die Lebensäußerungen des Kindes oder des Jugendlichen, selbst des Erwachsenen, anknüpfen müsse und zu helfen habe bei der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und bei ihrer Aneignung, hat spätestens SCHLEIERMACHER als Kern

der Erziehung festgehalten: „Denn der Grund der Harmonie“, so die in seiner Vorlesung von 1826 gleichsam subjekttheoretische Begründung, „ist in jedem Menschen gegeben, die Harmonie in jedem, wenn auch auf eigentümliche Weise angelegt. Die Harmonie fördern durch pädagogische Tätigkeit, heißt den im Menschen liegenden Keim, die Anlage zum Schönen, insoweit es auch das Gute unter sich begreift, unterstützen“ (SCHLEIERMACHER 1902, S. 88).

Offensichtlich ist diese Einsicht in das pädagogische Tun, die, bestimmt sie die Haltung des Erziehers gegenüber dem Kinde, pragmatisch bedeutsame Konsequenzen nach sich zieht, nicht mehr ein selbstverständlicher Inhalt von Pädagogik. *Unterstützung* kann jetzt gegen *Erziehung* unter dem Beifall von ausgebildeten und berufstätigen Erziehern und Lehrern geltend gemacht werden. Was Erziehung, wenigstens in der seit der Existenz des Begriffes „Pädagogik“ entstandenen Denktradition ausgezeichnete, wird – mit einigem Erfolg – als Gegenentwurf vorgetragen. Solche Paradoxien begegnen einem in der Antipädagogik häufig, zwar nicht auf terminologischer Ebene, aber in sachlicher Hinsicht: Da schildert beispielsweise VON SCHOENEBECK eine Situation, in der Kinder einmal das Familienauto lenken wollen. Er läßt sich – wie vermutlich nicht wenige Eltern – auf dieses Ansinnen ein, sucht gemeinsam einsame Landstraßen aus, auf denen dann die Kinder vom Beifahrersitz aus das Fahrzeug steuern. Man muß sich schon ziemlich anstrengen, um hier überhaupt noch Antipädagogisches zu entdecken, erscheint doch die Situation durch und durch pädagogisch vertraut: Es wird an den Handlungswunsch der Kinder angeknüpft, der jedoch nicht direkt verwirklicht wird, weil man in eine Auseinandersetzung über einen tauglichen Ort eintritt. Durch die Wahl der Landstraße (anstelle der belebten Autobahn) findet statt, was in pädagogischer Terminologie „Behütung“ heißen könnte. Das ganze Unternehmen führt schließlich dazu, daß die Kinder eine neue Kompetenz erwerben; sie können einen Zusammenhang zwischen Geschwindigkeit und Bewegung herstellen. Auch ein pädagogisch ambitionierter Mensch müßte nicht notwendig anders handeln. Möglicherweise würden jedoch seine Überlegungen nicht bloß pragmatisch den besonderen Umständen gelten, in denen man den Kinderwunsch in behüteter Atmosphäre verwirklichen könnte, sondern auf das Prinzipielle zielen: Man könnte den Handlungswunsch zum Beispiel diskursiv prüfen und weiter entwickeln, ihn vielleicht unter dem Gesichtspunkt vernünftiger und verantwortlicher Reflexion gemeinsam befragen (denn über den Sinn des Autofahrens kann man ja durchaus streiten), man könnte ihn schließlich in eine Perspektive umwandeln, die über eine aktuelle Bedürfnisbefriedigung hinausgeht. Das setzt freilich Urteilsfähigkeit und Maßstäbe auf seiten des Erziehers voraus. Es erfordert, daß man die Absichten und Aktivitäten von Kindern nicht bloß im Hinblick auf die gegebenen Umstände würdigt, sondern auch über ihre Bedeutung für die Entwicklung der Subjektivität der Kinder nachdenkt. Der Reiz der Antipädagogik liegt nun vermutlich in zwei widersprüchlichen, gleichwohl verknüpften Dimensionen: Einmal gibt sie dem trivialen Alltag sein Recht; in ihrer Kasuistik erinnert sie an vertraute Situationen. Zugleich erklärt sie die prinzipielle Reflexion für überflüssig. Sie hängt – wenigstens latent – einer Art von Lebenspositivismus an, in dem alles Problematische und Komplex verschwindet. Das erhöht gewiß die Anziehungskraft der Antipädagogik; Bequemlichkeit hat ihre Vorzüge.

Das Handlungsverständnis der Antipädagogik – als „Unterstützen“ expliziert und in verschiedenen Beispielen eher implizit vorgetragen – läßt sich also unschwer mit Begriffen rekonstruieren, die in der pädagogischen Tradition geläufig waren. Im Grunde darf dies auch nicht überraschen, wenngleich befremden muß, wie weit der in der pädagogischen Tradition gegebene Denkhorizont ausgeblendet wurde, denn in das von der Antipädagogik immer wieder reklamierte Konzept von CARL R. ROGERS ist aufgenommen worden, was MARTIN BUBER bei der wohl reflektiertesten Darstellung des pädagogischen Verhältnisses entworfen hat (vgl. ROGERS

1981a, S. 10 und S. 18). Pädagogische Spuren finden sich in der Antipädagogik auch dort, wo gefordert wird, man möge doch Kinder nicht als defizitäre Wesen betrachten, die sich erst durch Erziehung zu vollwertigen Menschen entwickeln; sie seien vielmehr von Geburt an als selbständige, als „spontanautonome“ Individuen anzuerkennen (vgl. VON BRAUNMÜHL 1976, S. 142 ff.). Natürlich mißverstehen die Antipädagogen hier die anthropologische Identifizierung des Erziehungsproblems, wenn sie meinen, ihre Auffassung stehe gegen die pädagogische Tradition. Aber hiervon einmal abgesehen: Für die Motive der Erzieher und Lehrer, die sich zur Antipädagogik bekennen, scheint entscheidender das neuzeitliche Erziehungsdenken das – als Ergebnis einer aufgewerteten Emotionalität und eines ausgeweiteten, auch Kinder einschließenden Geltungsanspruchs der Vernunft – eben dies für ausgemacht erklärt: Daß Kinder Subjekt seien, die in ihrem So-Sein anzuerkennen sind.

Für die Tradition des pädagogischen Denkens war das freilich weniger ein Verhaltensimperativ, sondern eher eine Denkaufforderung: Man sollte sich das ethische Problem nicht nur prinzipiell, sondern in jedem besonderen Fall vergegenwärtigen. Denn spätestens seit der Aufklärung steht die Pädagogik vor der Schwierigkeit, daß sie Veränderungen intendiert, die doch erst der Zustimmung des zu verändernden Subjekts bedürfen, wobei eben diese wiederum nur als Resultat einer pädagogisch ermöglichten Selbstveränderung erwartet werden können. Mit anderen Worten, ethische Gründe verbieten es, den anderen Menschen in pädagogischer Absicht zu modifizieren, es sei denn, dieser will sich selbst verändern; indes lassen sich wiederum ethische Gründe angeben, die eine Notwendigkeit von Erziehung nahelegen – etwa wenn, wie heute, das Überleben der ganzen menschlichen Gattung auf dem Spiel steht. Als Auflösung dieses Dilemmas bot sich eine Reflexion auf die Zeitdifferenz an – entweder im Sinne der stellvertretenden Wahrnehmung einer vorweggenommenen Zukunft des Zöglings oder als Ausgleich zwischen Gegenwart und Zukunft innerhalb der situativen Bedingungen des Erziehens. Dabei ist immer unterstellt, daß die Pädagogik nur einer Pragmatik die Richtung weisen kann und darf, die dem Subjekt zu einem anderen Handeln verhelfen soll, das Subjekt selbst jedoch nicht verändern will.

Allerdings scheinen die hier angedeuteten Probleme einer Ethik des Erziehens im Traditionszusammenhang der Pädagogik heute nicht mehr geläufig. Offensichtlich gehören die Vorstellung von der „Anerkennung des anderen in seinem So-Sein“, sogar die von der Subjektivität des Kindes, gerade wegen ihrer begrifflichen Unschärfe in den Bannkreis jener „Irrationalismen“, die in der Kritik insbesondere an der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als ideologieverdächtig und als wissenschaftlich unbrauchbar angeprangert wurden. Nur hat diese Kritik mehr bewirkt als nötig war; sie hat die Probleme, auch die vielleicht unbefriedigenden Lösungsansätze selbst weggezaubert. Andernfalls könnte die Antipädagogik nicht so erfolgreich Gehalte transportieren, die der Pädagogik einst gut vertraut waren, die freilich jetzt – als Ideen der Antipädagogik – die Dimension des Problematischen verloren haben.

Hinzu kommt: Da die angesprochenen Gehalte ein „pädagogisches Ethos“ einschließen, lassen sie sich mit den Mitteln der modernen Sozialwissenschaften nur schwer fassen; deshalb wurden sie wohl auch an den Rand der Überlegung gerückt

und aus der pädagogischen Lehre zumindest soweit verdrängt, daß ein Nachholbedarf entstehen konnte. Die Antipädagogik füllt diese Lücke. Zwar fällt sie faktisch immer wieder in ein rein instrumentelles Denken zurück (vgl. WINKLER 1982, S. 49ff.), doch ihre Absicht ist es, bei ihren Anhängern eine Haltung hervorzubringen, die als eine existentielle Grundeinstellung gegenüber anderen ermöglicht, gleichsam spontan das Richtige zu tun. Die Antipädagogik will also keine Handlungsanweisungen geben – sie tut es freilich –, sondern eine Einstellung, ein Ethos erzeugen, das einem hilft, angemessen zu handeln und zugleich den anderen als Subjekt wahrzunehmen. Dabei bleiben die Ausführungen der Antipädagogik eher vage und abstrakt. Sie müssen stets erst durch das Handeln konkret ausgestaltet werden; gerade dadurch läßt die Antipädagogik ihren Anhängern ihre eigene Subjektivität.

Hier klingt erneut eine Überlegung von ROGERS an, der für das therapeutische Handeln eine „Hypothese“ für erforderlich hält, somit ein Menschenbild verlangt, das dem Therapeuten bestimmte Grenzen setzt, ihm jedoch innerhalb dieser Grenzen einen weiten Handlungsspielraum läßt (ROGERS 1981, S. 36ff.). Bezeichnenderweise setzt sich jedoch die Antipädagogik von ROGERS ab, wenn sie feststellt, daß sich ihre „Hypothese“ nicht vermitteln und weder rational noch illustrativ darstellen lasse; sie könne nur erlebt werden. Um im populären Psychojargon zu sprechen: sie muß „durch den Bauch“ gehen. Der suggestive Vortrag der antipädagogischen Sache trägt dem Rechnung; er sorgt für eine Art Schlüsselerlebnis. Wie in einem Spiegelbild muß man allerdings hier wieder ein Moment des Pädagogischen festhalten: Das Gefühl der pädagogischen Berufung, in Biographien von Reform- und Sozialpädagogen der zwanziger Jahre immer wieder zu finden, kehrt hier zurück; man muß eben, wie schon SCHLEIERMACHER betonte, auch die „Neigung“ zum pädagogischen Berufe haben.

Formal betrachtet liegt übrigens die Konzeption einer abstrakten, auf das Ethos zielenden Darstellung des Handlungsfeldes und seiner Probleme auch den Entwürfen von pädagogischen Theorien zugrunde, die von SCHLEIERMACHER und HERBART vorgetragen wurden; auch diese formulierten eine Art Hypothese. Sie bildet gleichsam die methodologische Prämisse jedes philosophisch angelegten Versuchs einer allgemeinen Pädagogik, sofern dieser auf das Handeln von Subjekten zielt. Indes ist diesen Entwürfen in der jüngeren Vergangenheit immer wieder eine allzu große Abstraktion und Realitätsferne vorgeworfen worden. Nicht zuletzt deswegen trifft man entsprechende Ansätze in der Erziehungswissenschaft selten, in der Pädagogenausbildung so gut wie überhaupt nicht an.

II

Natürlich wird die Antipädagogik diese formale Ähnlichkeit zwischen ihrem Konzept und einer philosophischen Reflexion über Erziehung mit dem Einwand zurückweisen, es komme ihr nur auf die „pädagogische Ambition“ als Kern der Erzieherhaltung an; zu kritisieren sei die Absicht, einen Menschen verändern zu wollen. So geschickt dieser Einwand sein mag, er trifft nicht: Was das pädagogische Denken um die Wende zum 19. Jahrhundert auszeichnet, ist die Reflexion auf die situativen Bedingungen, in denen ein Subjekt aufwachsen, in denen es Subjekt bleiben kann. Es geht also gar nicht – und darin liegt das antipädagogische Mißverständnis, dem allerdings heute durch die pädagogischen Institutionen und die Erziehungswissenschaft reichlich Nahrung gegeben wird – um die Veränderung

und Verbesserung von Kindern und Jugendlichen, sondern um die Herstellung von günstigen Lebens- und Entwicklungsbedingungen, die von den Subjekten dann wahrgenommen werden – oder auch nicht, wie es der Gedanke vom „pädagogischen Risiko“ nahelegt. Daß man Interessen stellvertretend wahrnimmt, gesteht übrigens auch die Antipädagogik durchaus zu. Man könne und dürfe nämlich den Kindern die „fehlende Ausführungskompetenz ersetzen, bis sie selbst soweit sind. Die Entscheidungskompetenz (die Fähigkeit, selbst zu bestimmen) wird von der Unzulänglichkeit des Ausführens nicht bestimmt“ (VON SCHOENEBECK 1982, S. 118). Auch hier handelt es sich um durchaus vertrautes pädagogisches Denken, dem allerdings bei SCHLEIERMACHER und HERBART die ausführliche Erörterung folgt, wie man zu prüfen habe, ob tatsächlich der Wille des jungen Menschen verfolgt worden sei (vgl. z. B. HERBART 1806).

Günstige Lebens- und Entwicklungsbedingungen herstellen bedeutet indes zweierlei: zum einen geht es um die Abwehr von Bedingungen, die Subjektivität zerstören, und zum anderen müssen Möglichkeiten zur Entwicklung bereitgestellt werden. Die Abwehr bleibt in der Antipädagogik jedoch ausgeklammert; sie vertraut auf eine „Schutzglocke“ (VON SCHOENEBECK 1982, S. 93), die Erwachsene und Kinder sich gegen die Anfeindungen der Welt überstülpen, und sie vertraut darauf, daß die Fähigkeit zur Selbstbestimmung nicht zu beeindrucken ist (VON BRAUNMÜHL 1978, S. 50). Die objektive Realität, die als problematisches Subjekt-Objekt-Verhältnis zum eigentlichen Thema pädagogischer Reflexion wird, bleibt gleichsam vor der Tür.

Offensichtlich hängt dieses „strukturelle Defizit“ der Antipädagogik damit zusammen, daß sie sich – legitimerweise – auf das Problem zwischenmenschlicher Beziehungen im Generationenverhältnis konzentriert, ihrem positiven Verständnis dieser Beziehung jedoch die therapeutische Situation zugrunde legt. Sie geht also von einem hochgradig künstlich hergestellten, von allen störenden Faktoren gereinigten Verhältnis zwischen Menschen aus. Das hat zunächst wohl argumentationstaktische Gründe, verschaffen diese doch in doppelter Hinsicht Beruhigung: Einmal werden die institutionsbedingten Verstörungen ausgeklammert, gegen die anzugehen man in der pädagogischen Praxis ohnedies kaum mehr Kraft findet. Zum anderen kann die absichtsvoll unterstellte Voraussetzungslosigkeit in den Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern schlicht dazu dienen, ein mögliches Mißlingen antipädagogischen Tuns mit dem Hinweis auf die Ungunst der Verhältnisse zu entschuldigen. Vermutlich liegt jedoch die Attraktivität des Gedankens auf einer anderen Ebene: Die Vorstellung von einer rein therapeutischen Beziehung greift nämlich das Idealbild eines unmittelbar persönlichen Verhältnisses auf, das schon ROUSSEAU vorgeschwebt haben mag, das im pädagogischen Bezug jedoch zu jener Idylle hochstilisiert wurde, die nicht zuletzt auch von der Kritik an der „Schwarzen Pädagogik“ als kryptosexuelle pädagogische Allmachtsphantasie in Frage gestellt worden ist. Es liegt Ironie darin, daß die Antipädagogik vorspiegelt, sie könne, wenn auch als Therapie verpackt, nun jene hoffnungslose Utopie des pädagogischen Verhältnisses verwirklichen. Sicher gibt sie damit den unter ihrer eigenen Praxis leidenden Pädagogen ihren Optimismus zurück – nur handelt es sich dabei um einen reichlich illusionären Optimismus.

In der Tat sind die Attraktivität und die Problematik der Antipädagogik in ihrer therapeutischen Fundierung miteinander verknüpft. Anziehungskraft verschafft ihr

die notwendige Konzentration auf das Wohlbefinden der eigenen Person. Weil Therapie ohne hinreichende Kenntnisse der eigenen psychischen Struktur und ohne Selbstvertrauen des Therapeuten unmöglich ist, macht die Antipädagogik die Ansprüche der eigenen Person geltend. So zeigt sie nicht nur die Grenzen der Selbstinstrumentalisierung des Erziehers auf, sondern erlaubt ihm, das in pädagogischen Prozessen ständig aktuelle Gefühl des Versagens zu verdrängen. Dies macht übrigens auf ein entscheidendes Defizit der Pädagogik aufmerksam: Diese thematisiert kaum die Nöte derjenigen, die mit Kindern umgehen. Daß Kinder Terror ausüben, daß eine liebevolle, dennoch verzweifelte Mutter gegenüber ihrem schreienden Säugling auch Haßgefühle entwickelt, daß ein Lehrer nur mehr Wut über die impertinenten Fragen seiner Schüler empfindet: all dies sind nicht bloß Grenzprobleme des Erziehens; vielmehr handelt es sich um zentrale, ja vielleicht um die am tiefsten gehenden Erfahrungen von pädagogisch Tätigen. Der Rat, von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge möge man die Ursache in sich selbst suchen (SALZMANN 1960, S. 11), führt in der Tat zu dauernder Überlastung und zu Schuldgefühlen; auch der beste Lehrer kann Schüler haben, die eben keine Lernfortschritte machen. Die Antipädagogik macht mit dem schlechten Gewissen des Pädagogen radikal Schluß und befreit diejenigen, die mit Kindern umgehen, vom Gefühl der Verantwortung. Vor allem billigt sie ihnen menschliche Regungen zu.

Doch abgesehen davon, daß sie sogleich in das andere Extrem verfällt, neigt sie dazu, die Kinder und Jugendlichen selbst als das therapeutische Mittel für die von Schuldgefühlen belasteten Erwachsenen zu mißbrauchen (vgl. VON SCHOENEBECK 1982). Sie setzt auf jene, um diese zu heilen. Darin deutet sich an, daß der therapeutische Ansatz von Fragwürdigkeiten keineswegs frei ist. Nur eine soll hier gezeigt werden, wobei das folgende Zitat über die antipädagogischen Intentionen sicher gegen den Strich gelesen werden muß: Die Vorzüge der therapeutischen Beziehung liegen darin, so schreibt VON SCHOENEBECK zu Beginn seines Buches, daß diese „auf der tatsächlichen Realität und das tatsächliche Selbstverständnis des anderen (gründet). Die Eltern praktizieren ihre therapeutische Haltung nicht als Methode, sondern sie leben sie spontan, aus sich heraus, denn sie entspringt ihrer Grundstimmung“ (VON SCHOENEBECK 1982, S. 8). Es soll hier nicht verfolgt werden, ob die scheinbar so „tatsächliche Realität“ und das scheinbar so „tatsächliche Selbstverständnis“ nicht vielleicht erst durch andere, auch durch die Eltern bei ihren Kindern, trotz aller antipädagogischen Haltung, produziert worden ist – die Literatur über familiendynamische Prozesse und die Schizophrenieforschung liefern eindrucksvolles Material zu diesem Thema. Wichtiger scheint der Einwand, daß Therapie bislang einerseits als ein Verfahren gilt, dessen Kenntnis man sich aneignen muß und das man deshalb nicht spontan leben kann, daß Therapie andererseits für denjenigen bereitgehalten wird, der erkrankt ist, an einer Schwierigkeit oder einer Störung leidet. Anders als dieses gleichsam auf den Sonderfall im menschlichen Leben zielende traditionelle Verständnis von Therapie setzt die Antipädagogik auf eine Therapeutisierung aller Beziehungen; VON SCHOENEBECK stellt daher auch durchaus alltägliche Situationen als Beispiele der von ihm proklamierten neuen therapeutischen Eltern-Kind-Beziehung vor. Boshaft überzeichnend könnte man der Antipädagogik vorhalten, sie habe es nun endlich geschafft, die Elternschaft und das Jungsein als pathologische Erscheinungen zu

definieren; Kindheit wäre durch die Antipädagogik als therapiebedürftige Krankheit erfaßt.

III

Diese kritischen Anmerkungen zu den möglichen Folgen des antipädagogischen Konzeptes dürfen die Pädagogik allerdings nicht beruhigen, denn unter Umständen hat die Antipädagogik intuitiv und vermutlich wider die eigene Absicht in diesem Punkt eine reale Entwicklung in unserer Gesellschaft aufgedeckt; die befremdende Aufmerksamkeit gegenüber sogenannten Jugendproblemen gibt ja durchaus Anlaß zu dem Verdacht, daß die junge Generation insgesamt als ein Störfaktor empfunden wird, dem mit therapeutischen Mitteln beizukommen wäre. Vor allem aber bleibt bei diesen Überlegungen zum Konzept der Antipädagogik die spezifische Bedeutung vernachlässigt, welche die an die Stelle von Erziehung gerückte Therapie für jene gewinnt, die sich der Antipädagogik zuwenden. Prüft man diese Bedeutung unter dem Aspekt der zu Beginn formulierten These, so zeigt sich, daß die Antipädagogik zwar von Therapie spricht, damit jedoch – erstens – vor allem strategisch die Autonomie des Handelnden und seines Tätigkeitsfeldes sichern will. Zweitens stellt sie unter dem Begriff Therapie eine nützliche Lebensphilosophie zur Verfügung, mit der man in dem strategisch abgesicherten, eigenen Handlungsfeld überleben kann. Dazu bietet sie Inhalte an, die dem Alltag seine Legitimität zubilligen und gleichzeitig handlungsorientierend wirken; sie zielt somit auf eine pragmatische Menschen- und Lebenskunde, in die zugleich eine ethische Konzeption vom guten und rechten Tun eingeht – und dies selbst dann, wenn die Antipädagogik den ethisch zentralen Begriff der Verantwortung streichen möchte.

Indes: Sowohl der Gedanke der Autonomie als auch die sachlich auf Erziehung bezogene Handlungsethik spielten in der Pädagogik wenigstens bis zum Ende der Weimarer Zeit eine entscheidende, eine grundlegende Rolle. Es zeichnete die Pädagogik in Theorie und Praxis aus, daß sie die Eigenständigkeit ihres Handelns und Denkens verteidigte und zugleich – in durchaus normativer Absicht – eine Vorstellung von dem vermittelte, was Erziehung sein sollte. Durch beide Momente wirkte sie für die Erzieher und Lehrer gesinnungsbildend; sie vermittelte ihnen ein Gefühl des eigenen Wertes wie auch der Bedeutung der eigenen Aufgabe. Die therapeutische Wendung der Antipädagogik läßt sich nun als der erfolgreiche Versuch deuten, diese Positionen zu füllen, die in der Pädagogik mit selbstverständlicher Gültigkeit besetzt waren, durch die sozialwissenschaftliche Orientierung szientistischer wie kritischer Prägung in der Erziehungswissenschaft unserer Tage aber preisgegeben wurden – zum Schaden jener, die in pädagogischen Feldern wirken.

Selbstverständlich hat man sich mit dieser Aussage wieder gründlich zwischen die Stühle gesetzt. Immerhin klingt sie verführerisch nach einer Kritik der „Versozialwissenschaftlichung“ in der Pädagogik, möglicherweise erinnert sie sogar an die Debatte um den „Mut zur Erziehung“; der Gedanke klingt ja verdächtig nach Wiedergewinnung des Erzieherischen. Aber wer ihn so deutet, macht sich eines logischen Fehlers schuldig: Daß die sozialwissenschaftliche Orientierung im pädagogischen Denken gemessen an den Bedürfnissen von Lehrern und Erziehern eine Lücke hat entstehen lassen, spricht weder gegen diesen Ansatz, noch gegen die mit

ihm gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten. Sie sind unverzichtbar; ein Rückfall hinter sie wäre verheerend. Wohl aber muß auf Defizite hingewiesen werden, welche sie, blickt man auf den pragmatischen Charakter pädagogischer Reflexion, nicht ausfüllen können.

Eine nähere Untersuchung der Funktion jener auf die Autonomie des Handelnden und auf Bereitstellung einer Lebensphilosophie gerichteten therapeutischen Wendung der Antipädagogik macht also bewußt, was am pädagogischen Denken der Gegenwart vermißt wird, obwohl oder gerade weil es früher präsent war:

(1) Das eigene Handeln als therapeutisch zu verstehen, verbürgt subjektiv jenen Sinn, den Helferberufe mit hohem Ansehen in unserer Gesellschaft (Arzt, Anwalt) besitzen. Dies hängt sicher auch mit dem gegenwärtig hohen Prestige von Therapie zusammen, darf jedoch nicht nur als Modeerscheinung verstanden werden; die Zusammenhänge sind komplexer. Indem man sein Tun als therapeutisch ausweist, kann man auf die stillschweigend unterstellte Annahme setzen, man verfüge über eine Art Handlungstechnik, die im eigenen Handlungsfeld ohne jegliche Einmischung anzuwenden ist; wer will schließlich den Vorwurf auf sich nehmen, einen verwickelten therapeutischen Prozeß gestört zu haben.

Doch man grenzt sich so nicht nur gegen reale Eingriffe ab, – die Funktion der therapeutischen Wendung geht über eine professionspolitische Identitätssicherung, wie sie bei den Sozialpädagogen und Sozialarbeitern seit etwa zehn Jahren diskutiert wird, hinaus. Vielmehr stellt die von der Antipädagogik vorgeschlagene therapeutische Konzeption ein kognitives Instrumentarium zur Verfügung, mit dem man sich beim eigenen Tun und Denken von den Vorbehalten und Verweisen befreien kann, die beispielsweise eine methodologisch elaborierte Erziehungswissenschaft geltend macht und geltend machen muß. Man klammert so schon im Kopf manches an widersetzlicher Wirklichkeit aus und gewinnt – durchaus im Sinne der Kritik von SIEGFRIED BERNFELD – die Sicherheit, die eine fortgeschrittene Pädagogik durch das wissenschaftliche Prinzip dauernder Selbstprüfung nicht mehr gewährt. Formal betrachtet hilft also das von der Antipädagogik in pragmatischer Absicht eingebrachte Wissen, die Komplexität von Wirklichkeit gründlich zu reduzieren; man soll, so lautet der Vorschlag, der die Autonomie der Eltern-Kind-Beziehung behauptet, die gesellschaftliche Verfügung über den Verkehr miteinander einfach nicht mehr akzeptieren.

Dieses „Um-so-schlimmer-für-die-Tatsachen“ ermöglicht wiederum die Unmittelbarkeit im Handlungsverhältnis selbst; man erhält eine besondere Relation zwischen Erwachsenem und Kind, gewissermaßen den antipädagogischen Bezug. Auch wenn es sich dabei real um ein Trugbild handelt, gewinnt man durch die programmierte unverstellte Wahrnehmung des Kindes mindestens das Gefühl, den jungen Menschen in einem gemeinsamen Kontext zu erleben. Daß in der Antipädagogik überhaupt Kinder vorkommen, in ihren Selbstpräsentationen noch dazu meist fröhliche, glückliche Kinder, verstärkt zweifellos die Anziehungskraft des Konzepts für den in seinem Berufsalltag schon resignierenden Erzieher oder Lehrer. Der zwar sorgfältigen, gleichwohl die eigenen beruflichen Identitätsprobleme kaum lösenden, geschweige denn Handlungsorientierungen vermittelnden wissenschaftlichen Bestätigungen von eher unfreundlichen Lebensbedingungen für die junge Generation überdrüssig, sucht er gerne Zuflucht in der heilen antipädagogischen Welt. Gewiß werden dabei Ursache und Wirkung verwechselt. Nur hat die gegenwärtige Erziehungswissenschaft, sofern man von ihr als einem Ganzen noch reden will, auf diesen Gebieten wenig beizutragen: Kinder kommen bei ihr allenfalls als statistische Größen vor, meist als Opfer der Umstände. Immerhin beruft sich das moderne Erziehungsdenken aber auf eine Tradition, in der die Schriften einer MARIA MONTESSORI, eines ANTON MAKARENKO oder eines JANUSZ KORCZAK mit ihrer konkreten, phänomennahen, zugleich theoretisch durchdrungenen Sinnlichkeit stehen. Deshalb läßt sich die Disziplin insgesamt wohl kaum dafür belangen, daß einige ihrer Vertreter die Vergangenheit der eigenen Theorie nicht mehr weitervermitteln, sich vielleicht auch von ihr schon

verabschiedet haben. Schließlich darf man nicht aus den Augen verlieren, daß gerade die sozialwissenschaftlich orientierte Pädagogik die bedrückende Macht jener gesellschaftlichen Bedingungen und Prozesse aufgedeckt und zugänglich gemacht hat, die *real* Leben, Entwicklung und Glück von Kindern in Frage stellen; erst mit ihrer Hilfe wird es möglich, die Illusionen der Antipädagogik in das Reich der Ideologie zu verweisen.

(2) Die Begegnung mit Kindern, das – vielleicht nur vermeintlich unmittelbare – Erlebnis ihrer Aktivität schafft unvorhersehbare Handlungsprobleme. Die begriffliche Reinigung des Feldes sowie die Entfaltung eines kategorial kaum ausdifferenzierten, jedoch nützlichen, mit generalisierenden Leitlinien versehenen Gedankengebäudes dienen einer Bewältigung dieser komplizierten Situation. Die Antipädagogik gleicht darin einer Religion. Mit ihren Annahmen und Theoriebruchstücken lassen sich Teile des Lebens ausblenden, ordnen und in der Weise interpretativ zusammenfügen, daß man meint, sie bewältigen zu können. Das sektenähnliche Gehabe ihrer Vertreter, auch der Zwang, sich für sie, jenseits aller rationalen Erwägungen, bekenntnishaft entscheiden zu müssen, bestärken diesen Befund.

Gerade weil die Antipädagogik bei aller kasuistischen Konkretion abstrakt bleibt, kann sie den Status der Subjekte sichern und zugleich handlungsleitend wirken. Sie übernimmt die Rolle desjenigen, der ein pädagogisches Ethos formuliert. Doch diese Rolle, auch die Orientierung auf die Subjektivität, ist in der Tradition der Pädagogik sehr wohl formuliert worden (selbstverständlich auch mit der Tendenz zur Sektenbildung). Die Pädagogik der Neuzeit implizierte, spätestens seit es den Begriff „Pädagogik“ gibt, eine ethisch orientierende Grundannahme, die sich material auf den im Zusammenhang mit der entstehenden bürgerlichen Gesellschaft formulierten Subjektbegriff stützte und diesen auch für die Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen bereitstellte. Es scheint nun, als sei die Pädagogik durch die Etablierung als wissenschaftliche Disziplin jenen für die abendländische Kultur typischen Rationalisierungsprozessen gefolgt, als habe sie dabei jedoch die wissenschaftlich „schmuddeligen“ Bedürfnisse nach Lebens- und Handlungsorientierung schlicht vergessen. Wird nach der Beratung und Leitung von Praxis gefragt, so zeigt sich, daß die Pädagogik Inhalte aus ihrem Reflexionsbereich abgegeben hat, die nun als antipädagogische Themen reklamiert werden können.

IV

Sicher setzen sich die vorgetragenen Überlegungen den Vorwürfen aus, es werde im historischen Rückgriff eine Identität der Pädagogik erschlichen, es werde zu stark auf ihre Denkformen vertraut, die schließlich auch noch geltend gemacht werden gegenüber der vielfältig ausdifferenzierten, in ihrem Erkenntnispotential gewachsenen Erziehungswissenschaft. (In aller Bescheidenheit wäre allerdings diesem Vorwurf zuerst mit der Frage zu begegnen, wozu denn diese ganzen Erkenntnisse nützen, wem sie dienen?) Die Anregung, in der pädagogischen Ausbildung sollte auch die Möglichkeit bestehen, in der Orientierung an den eher philosophischen Denkansätzen etwa eines SCHLEIERMACHER ein Handlungsethos zu gewinnen, wird erstens den Einwand provozieren, hier werde einem neuen pädagogischen Essentialismus das Wort geredet; als ob es darum ginge, dem Irrationalen der Antipädagogik mit pädagogischer Irrationalität zu begegnen! Zweitens könnte eingewendet werden, daß der Rekurs auf die pädagogischen Klassiker Erwartungen wecke, die sich doch nicht einlösen lassen; als ob es möglich wäre, mit Hilfe der Traditionsbestände pädagogischer Reflexion besser für eine an Komplexität kaum zu überbietende Erziehungswirklichkeit auszubilden!

Zwar verkennen beide Einwände die subtile Rationalität wie auch die Reflexionsmöglichkeiten jener Entwürfe, die in der pädagogischen Theoriegeschichte vorlie-

gen. Doch wären ohnedies die vorgetragenen Gedanken zum Pädagogischen an der Antipädagogik gründlich mißverstanden, wollte man in ihnen allein ein Plädoyer für die Klassiker sehen – wobei noch dieses Mißverständnis die aktuelle Situation der Pädagogik in typischer Weise kennzeichnete. Aber es geht hier noch nicht um Lösungen, die das Defizit aufheben sollen, das durch das Pädagogische der Antipädagogik bewußt wird. Nur das Problem, vielleicht auch die Aufgabe sollen benannt werden.

Das Problem läßt sich kurz so charakterisieren: Zwar geht es um die Frage nach einer pragmatisch relevanten Orientierung für das Erziehen, doch darf man diese nicht im Sinne eines normativen Ansatzes verkürzen. Die Antipädagogik macht vielmehr bewußt, daß die Pädagogik der Gegenwart die *diskursive Rationalität* verloren hat, die das Erziehungsdenken über lange Zeit auszeichnete. Damit ist ihre pädagogische, in ihrem Ursprung gewiß dem bürgerlichen Denken verpflichtete Denkform gemeint, die ein kategorial geführtes Raisonement über die Fragen des Erziehens erlaubt. Die pädagogischen Klassiker haben ein semantisches Grundgerüst zur Verfügung gestellt, das eine sachlich „disziplinierte“ und zugleich offene Auseinandersetzung mit den Problemen der Pädagogik anregen könnte². Anders formuliert: Das Programm zur Abschaffung der Erziehung macht deutlich, daß es in der pädagogischen Ausbildung auch die Möglichkeit geben muß, sich eine Orientierung darüber anzueignen, was als Grundlinie des pädagogischen Handelns dieses selbst auszeichnet. Das Interesse an der Antipädagogik belegt nämlich, daß eine als Erziehungsphilosophie verfügbare, trotz aller Allgemeinheit gleichwohl lebensnahe und durch den Pädagogen konkretisierbare „Rationalität“ oder „Logik“ des Handelns vermißt wird, die aufklärend und handlungsleitend wirkt, unverbindliche Beliebigkeit zwar nicht duldet, dennoch der Subjektivität von Kindern und Erwachsenen ihr Recht beläßt. In der Unterstellung, daß eine Vorstellung vom Pädagogischen, eine Idee der Erziehung in der Vergangenheit Bestand hatte und auch heute noch existiert, werden Einheit und Identität des „Pädagogischen“ keineswegs erschlichen. Denkbar wäre ja immerhin, hier ein Fundament für die Tatsache zu finden, daß die Kommunikation zwischen Pädagogen aus den Bereichen von Theorie und Praxis selbst dann noch möglich ist, wenn sich ein explizites Verständnis von Erziehung nicht sofort darstellen läßt. Vielleicht steckt in der Pädagogik der Gegenwart noch mehr an gemeinsamer, auch orientierender Substanz, als die skeptische Erziehungswissenschaft wahrhaben will. Auf diese gemeinsame Substanz aber käme es, jenseits szientistischer Vorbehalte, im Hinblick auf die pädagogische Praxis und das Selbstverständnis der Pädagogen an.

Anmerkungen

- 1 Zur heimlichen Pädagogik der Antipädagogik vgl. FLITNER 1982. Ich versuche in diesem Aufsatz den Gedanken im Hinblick auf das Erziehungsdenken der Gegenwart weiterzutreiben, somit auch die kritische Auseinandersetzung mit der Antipädagogik konstruktiv zu wenden.
- 2 Vielleicht läßt sich hier erneut an die Figur der reflexion engagé anknüpfen, die in ihrer Mehrdeutigkeit einen Zusammenhang herstellt zwischen einem begrifflich schon gebundenen, gleichzeitig den Problemen zugewandten und zur Veränderung bereiten Denken.

Literatur

- BRAUNMÜHL, E. VON: Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung. Weinheim und Basel ²1976.
- BRAUNMÜHL, E. VON: Zeit für Kinder. Frankfurt a. M. 1978.
- FLITNER, A.: Konrad sprach die Frau Mama. Über Erziehung und Nicht-Erziehung. Berlin 1982.
- HERBART, J. F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet. In: KARL KEHRBACH (Hrsg.): Johann F. Herbarts sämtliche Werke. Zweiter Band. Langensalza 1887, S. 1–139.
- HERRMANN, U.: Selbstfixierungen deutscher Pädagogik. Kurzbeitrag zum Symposium 17 auf dem Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1982 (unveröffentlicht).
- LEHMANN, T./OELKERS, J.: Liberalismus, Ideologiekritik und Antipädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 119ff.
- OELKERS, J./LEHMANN, T.: Antipädagogik: Herausforderung und Kritik. Braunschweig 1983.
- ROGERS, C. R.: Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie. München ²1981. (a)
- ROGERS, C. R.: Die klientenzentrierte Gesprächstherapie. München ³1981. (b)
- RUTSCHKY, K.: Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der Erziehung. Berlin/München/Wien 1977.
- SALZMANN, C. G.: Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. Bad Heilbrunn 1960.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: Pädagogische Schriften. Hrsg. von C. PLATZ. Langensalza ³1902.
- SCHOENEBECK, H. VON: Unterstützen statt erziehen. Die neue Eltern-Kind Beziehung. München 1982.
- TERHART, E.: Ist die Geschichte der Erziehung ein Irrweg? Ein Beitrag zur Auseinandersetzung mit neueren Tendenzen radikaler Erziehungskritik. In: AXMACHER, D., u. a.: Bildungssoziologie zwischen Wissenschaft, Politik und Alltag. Osnabrück 1983.
- WINKLER, M.: Stichworte zur Antipädagogik. Elemente einer historisch-systematischen Kritik. Stuttgart 1982.
- ZIMMERMANN, P.: Biedere Argumentation. Rezension zu Oelkers, J./Lehmann, T.: Antipädagogik. Herausforderung und Kritik. In: betrifft: erziehung (1984), H. 3, S. 64ff.

Abstract

On the Pedagogical Aspects of „Antipedagogics“

In view of the growing attention given by educators and teachers to „antipedagogics“, the author does not limit himself to a further criticism of certain aspects of this concept, such as the „antipedagogical“ concept of therapy. Rather, he tries to show that the implicit educational theory of „antipedagogics“ fills gaps that have emerged in the traditional training of teachers and educators, training which is determined by modern educational science with a strong tendency towards social science. Thus, „antipedagogics“ serve the need for a guideline for educational practice.

Anschrift des Autors:

Dr. Michael Winkler, Meuschelstr. 32, 8500 Nürnberg 10